



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Maia Bortolozzi, Ana Cláudia; Fonseca, Mônica Lúcia
Quociente de Inteligência e Aquisição de Leitura: Um Estudo Correlacional
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 261-270
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815204>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Quociente de Inteligência e Aquisição de Leitura: Um Estudo

Ana Cláudia Bortolozzi Maia^{1,2}

Universidade Estadual de São Paulo, Bauru

Mônica Lúcia Fonseca

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

O estudo foi desenvolvido para investigar a relação entre QI, medido pelo teste de inteligência WISC, de palavras simples. Cinquenta e seis alunos, de ambos os sexos, de 7 a 15 anos, do Ciclo Básico de alfabetização pública, foram avaliados em leitura e no WISC, no início e no final do ano letivo. Os alunos, em geral, aumentados de QI e de aquisição de leitura na segunda avaliação, entretanto, sem correlação entre essas variáveis. O uso de testes de inteligência na avaliação psicológica, no contexto educacional.

Palavras-chave: Inteligência; WISC; leitura; avaliação psicológica.

Intelligence Quotient and Reading Acquisition: A Correlational Study

Abstract

The study was developed to investigate the relation between IQ testing, evaluated by the WISC, and the reading of simple words. Fifty six students, of both sexes, between 7 and 15 years old, studying in the elementary school, were evaluated on reading and WISC performance at the beginning and at the end of the school year. In general, showed increased levels of IQ and reading acquisition on the second evaluation. However, there was no correlation between these variables. The IQ testing was ineffective in predicting success or failure in reading acquisition. The need for more investigations on the use of intelligence testing in psychological evaluation in the educational context.

Keywords: Intelligence; WISC; reading; psychological evaluation.

Muitos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, sejam essas interpretadas como problemas de comportamento, inabilidade motora ou déficit intelectual, são considerados no sistema educacional como Deficientes Mentais: Educáveis ou Limítrofes (Almeida, 1992; Machado, 1996; Patto, 1992). O diagnóstico formal de deficiência mental é resultado de uma avaliação psicológica cujas consequências, no âmbito educacional, são complexas e ambíguas. Há, na literatura, várias reflexões críticas quanto aos instrumentos e às finalidades da avaliação psicológica, especialmente quando são utilizados exclusivamente testes psicológicos, e entre eles os de inteligência, em detrimento

(Almeida, 1992; Carvalho, 1995; Machado, 1996; Maia, 1997). A contribuição que se pretende é que a avaliação psicológica, no contexto educacional, consiste na investigação da relação entre a inteligência e a aprendizagem, que estão em processo de alfabetização.

O primeiro teste de inteligência foi elaborado por Binet, então diretor do laboratório de Psicologia da Sorbonne, por solicitação do governo francês. Ele elaborou um instrumento que consistia num conjunto de tarefas breves, que avaliavam aspectos da vida quotidiana, que, supostamente, eram comuns a todos os indivíduos de uma certa idade.

aplicado de forma rotineira a todas as crianças, para classificá-las segundo seu QI inato (Gould, 1991).

A maioria dos testes padronizados, visando à mensuração da inteligência, baseia-se em um conjunto de tarefas, verbais ou não-verbais, em que são exigidos tipos particulares de comportamentos, ou seja, de determinadas respostas diante de situações-problemas, que permitiriam verificar as habilidades e os tipos de relações que o indivíduo é capaz de estabelecer com o meio (Almeida, 1992; Anastasi, 1977; Leite, 1988; Ysseldyke, 1991). Assim, o resultado dos testes de inteligência, ainda que usualmente limitados aos seus escores, rótulos e classificações de inteligência é, na verdade, uma amostra comportamental, frente a um conjunto de tarefas, influenciável por situações ambientais diversas como: a história de vida, aprendizagens anteriores e habilidades acadêmicas, dentre elas a leitura.

Uma avaliação da leitura tanto quanto a da inteligência envolve uma amostragem diversificada de comportamentos. Independentemente da abordagem teórica sobre o comportamento de ler e de escrever, é consenso entre os diferentes teóricos que o indivíduo alfabetizado estabelece relações simbólicas mais amplas com o meio ambiente. Assim, é possível considerar que a habilidade de leitura pode afetar outras áreas, como, por exemplo, a das tarefas propostas para medir habilidades, conceitos, raciocínio, comumente empregadas em testes de inteligência de diferentes tipos. Parece que quanto maior o nível de aprendizagem da 'cultura' escolar, maior é a possibilidade de um bom desempenho nas tarefas diversas de um teste.

Historicamente construída há, em nossa cultura, uma tendência usual para se acreditar que os testes padronizados de inteligência são capazes de prever o fracasso ou o sucesso dos indivíduos nas habilidades acadêmicas gerais. Estudos realizados por Bima (1982) e por Oliveira (1986) mostram correlações entre pré-requisitos, nível intelectual e aprendizagem de leitura. Segundo Nunes, Buarque e Bryant (1992) diferenças entre o aprendizado de leitura nas crianças são esperadas, se considerarmos a sua relação com as

Carraher e Rego (1984) realizaram 130 alunos, de 4 a 13 anos, não-repetentes da alfabetização em três escolas do Recife, da rede pública de baixo nível sócio-econômico. Os resultados particulares de médio e alto nível sócio-econômico, em três ocasiões consecutivas (início, meio e final do ano letivo em que foram alfabetizadas) indicaram que o desempenho das crianças para conceber a palavra e seu referente nominal, independentemente do tipo de escore, constituiu um progresso na aprendizagem de leitura e de escrita mostrado em crianças mais desenvolvidas no aspecto nominal, independentemente do tipo de escore. O progresso no método de alfabetização e da escrita avaliada pelo teste WISC. Ainda que os resultados indicaram que os alunos da rede pública estivessem em um nível baixo de desenvolvimento cognitivo, observou-se que o progresso quanto à aprendizagem, na escrita, indicava que a aprendizagem fosse insuficiente para garantir a aprovação escolar. Ou seja, embora os resultados indicaram que houvesse a relação entre QI e aprendizagem de leitura e escrita como objetivo central da pesquisa, os resultados de progresso em alfabetização e escrita discutir esses dados concluindo que a avaliação cognitiva não puderam prever os resultados de progresso em alfabetização e escrita.

Em um outro estudo para levantar evidências da reprovação na primeira série do primário, realizada em escolas da rede pública, com alunos que tinham sido aprovados de diferentes realidades sócio-econômicas, Gatti e colaboradores (1981) mostraram que os alunos com baixos escores no teste de prontidão para a leitura e escrita (WISC) não podem ser considerados como insuficientes para a reprovação, com história de fracasso escolar. Os autores sugerem que o nível de desempenho em testes de leitura em dois grupos de alunos, aprovados e reprovados, em duas escolas: Escola A, carente e Escola B, não-sócio-econômica.

mas tais resultados não explicavam a retenção, pois também houve resultados baixos entre os alunos aprovados.

Rodrigues (1995) investigou os chamados pré-requisitos, considerados imprescindíveis ou desejáveis para a aprendizagem de leitura e escrita e não observou relação direta entre os resultados dos instrumentos de avaliação e o aprendizado da leitura. Neste estudo, participaram 24 alunos com história de fracasso escolar, com idade entre 8 a 17 anos, oriundos de uma classe de escola especial e de duas classes de uma escola pública (uma classe especial e outra classe comum). Um teste de correlação entre os resultados nas avaliações do teste de Prontidão para Leitura e do teste WISC com o desempenho em leitura evidenciou que os pré-requisitos não seriam necessários para avaliar e/ou prever sucessos na aprendizagem de leitura. Essa autora concluiu que algumas habilidades, se adquiridas previamente, podem facilitar a aprendizagem de leitura, mas nem sempre em uma relação unidirecional, pois tais habilidades podem ser adquiridas concomitantemente com o ensino da leitura.

Cohen e Filipczak (1971) realizaram um estudo com jovens institucionalizados condenados pela justiça por comportamentos delinqüentes com pouco ou nenhum sucesso acadêmico, oferecendo-lhes um programa de reabilitação, voltado para a aprendizagem de comportamentos acadêmicos e sociais apropriados. Para a maioria dos estudantes, os resultados culturais e acadêmicos alcançados foram satisfatórios e acompanharam ganhos nos escores de QI. Dos 24 estudantes testados no início do programa pelo *Army Revised Beta Examination* (Teste de Inteligência) e re-testados ao final, 23 demonstraram um aumento de escore de QI e somente um permaneceu com o mesmo escore. A comparação das médias de escores de QI, no início e no término do programa em um intervalo de sete meses, mostrou um ganho médio de 12,5 pontos. Dezesseis dos 24 alunos tiveram escores de QI abaixo de 100 pontos na primeira medida do teste e apenas seis na segunda. Após um intervalo de

tempo, ainda freqüentando o ensino fundamental, 22 dos alunos foram re-testados. Nessas avaliações, 19 alunos foram avaliados novamente e 18 confirmaram um aumento de escore de QI com médio de QI de 16,2 pontos, em média, entre as duas avaliações. Estes dados sugerem que a melhoria do desempenho dos alunos é resultado de diversas atividades acadêmicas e de treinamento de desempenho no teste de inteligência.

A literatura examinada com base no presente estudo confirma a idéia de que parece não existir uma relação direta entre as dificuldades de aprendizagem e os baixos escores de QI, resultados de estudos que buscam investigar a relação entre as habilidades de aprendizagem acadêmicas com base nos resultados de QI. No presente estudo teve por objetivo verificar se a melhoria do desempenho de QI e a sua relação com a aprendizagem de leitura e escrita, considerando o desempenho dos alunos na alfabetização de uma escola pública regular, de aulas regulares em que se dão as aulas, procedimentos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Método

Participantes

Participaram do estudo 24 alunos da rede de ensino pública regular, de ambos os sexos, com idade entre 7 e 15 anos, que estavam cursando a 1ª e 2ª Séries da Alfabetização Inicial (CBI) ou a 3ª Série da Alfabetização Continuada (CBC). Os alunos estavam distribuídos em 10 turmas: 21 alunos na Sala 1 (CBI); 20 alunos na Sala 2 (CBI); 15 alunos na Sala 3 (CBC). Quanto ao sexo, 16 alunos eram do sexo masculino (64,3%) e 8 eram do sexo feminino (35,7%). A maioria dos alunos era de etnia branca, com idade entre: 7 anos e 8 meses (41,7%), 8 anos e 10 meses (37,5%) e 10 anos e 11 meses (37,5%). Os 24 alunos participantes em relação ao sexo e à idade estão descritos na Tabela 1.

Não foi possível realizar a segunda avaliação de leitura em 6 alunos pois houve perda de sujeitos: 2 alunos da Sala 1, 1 da Sala 2 e 3 alunos da Sala 3; no entanto as duas avaliações do WISC foram realizadas para todos os alunos. Participaram, então, 50 alunos da avaliação de leitura e 56 alunos da avaliação do WISC.

Instrumentos

Para a avaliação do quociente de inteligência (QI) foi utilizado o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children - Wechsler, 1949*) com seu material específico, incluindo Manual de Instruções e protocolos de registro. Para a avaliação do repertório acadêmico - leitura - foi utilizado um Instrumento de Avaliação de Leitura e Escrita, desenvolvido por Fonseca e colaboradores (1995), com seu material específico e protocolo de registro. Dentre os materiais utilizados nessa avaliação, os estímulos usados foram figuras impressas - na cor branco e preto - e palavras, sílabas e letras grafadas em letra imprensa e letra cursiva. Ao todo, foram 42 vocábulos usados como estímulos na avaliação do repertório de leitura de palavras dissílabas e trissílabas, sem dificuldades, como por exemplo, as palavras: rio, rua, suco, tatu, boca, navio, rádio, tomate, cavalo, peteca, gaveta, macaco, entre outras.

Foram utilizados, também, jogos infantis, sem relação com as tarefas acadêmicas, para a interação entre experimentador e aluno ou para reforço social frente à participação destes nas atividades propostas em cada sessão. Para o registro das respostas, além dos protocolos redigidos, utilizou-se também uma câmera de vídeo, *Panasonic M-1000*, com tripé e um gravador *Sony TCM-71* para gravação do comportamento verbal.

Procedimento

Os alunos foram submetidos a uma avaliação de leitura e a uma avaliação do WISC, no primeiro semestre letivo (maio/junho), quando já estavam familiarizados com os respectivos professores. Seis meses depois

aproximadamente 3 x 2 metros, reservada que continha uma mesa com cadeiras. A cada sessão foi de 30 minutos para as sessões de leitura e de 50 minutos para as sessões WISC. Em cada sessão participava experimentador e, pelo menos, um observador para garantir a fidedignidade do registro. O experimentador fez a leitura das respostas e multiplicando-se por 100 (Kappa). Além disso, em ambas avaliações, da leitura e do WISC, uma amostra de 20% das sessões foi também gravada e vídeo.

A avaliação de leitura envolveu uma sequência de tarefas consistentes com a noção de rede de relações comportamentais que caracterizam a leitura e escrita (de Rose, de Souza, Ribeiro, 1989, 1992): a) seleção de estímulos (parecidos com o estímulo); b) tarefas de nomeação de palavras (leitura), tarefas de cópia e ditado (manuseio e composição) de letras, sílabas e palavras em letra imprensa e cursiva. Essas tarefas foram realizadas individualmente com cada aluno, uma a uma, em folhas de papel. O experimentador permanecia sentado ao lado do aluno e um ou dois observadores ficavam sentados ao lado esquerdo da sala, em uma posição que pudesse ver o manuseio do experimentador e as respostas do aluno dentro do seu campo de visão. Experimentador e observadores preenchiam um mesmo protocolo de respostas, com as respostas de cada aluno e calculavam-se os acertos.

No presente estudo, foram utilizados protocolos de leitura oral- nomeação de palavras e cálculo da porcentagem de acerto em leitura de palavras (consoante-vogal).³

Os escores de QI foram obtidos mediante o teste de inteligência WISC. Esse teste é uma avaliação de inteligência que abrange 12 áreas de avaliação e é composto por 12 subtestes.

e os critérios de aplicação e avaliação descritos em Wechsler (1949) e Glasser e Zimmerman (1977).

Resultados

Serão apresentados separadamente os resultados na avaliação de leitura, os resultados na avaliação do WISC e a relação entre essas variáveis.

Avaliação do Repertório de Leitura

A média inicial em leitura para todos os alunos, considerando as 42 palavras avaliadas, foi a de: 17,3% na Sala 1, 75,4% na Sala 2 e 36,3% na Sala 3 e a média final em leitura (porcentagem das palavras lidas na segunda avaliação) para todos os alunos foi a de: 32,4% na Sala 1, 87,4% na Sala 2 e 62,7% na Sala 3.

Na Sala 1, na avaliação da leitura das 42 palavras realizada em 19 dos 21 alunos, 2 alunos leram todas as palavras na primeira avaliação e 6 alunos na segunda avaliação; 10 alunos não leram nem na primeira avaliação,

Tabela 2

Leitura de Palavras (N=42), Expresso em Porcentagem de Acerto e Escores de QI Total do WISC, na Sala 1 e na Sala 2, para os Alunos

Aluno	Sala 1				Sala 2				Aluno		
	Leitura		WISC		Leitura		WISC				
	1 ^a	2 ^a									
A1	0	0	110	115	A22	0	0	59	60	A42	0
A2	0	0	90	93	A23	0	60	86	98	A43	0
A3	0	0	86	81	A24	26,7	33,7	72	85	A44	0
A4	0	0	85	78	A25	40	100	58	62	A45	0
A5	0	0	79	91	A26	53,3	100	66	70	A46	0
A6	0	0	79	88	A27	66,7	66,7	58	70	A47	11,
A7	0	0	76	82	A28	73,3	100	76	83	A48	12,
A8	0	0	74	77	A29	93,3	100	92	88	A49	12,
A9	0	0	70	81	A30	93,3	100	87	87	A50	100
A10	0	0	67	80	A31	92,3	100	89	92	A51	100

Avaliação Psicométrica (Teste WISC)

Os escores de QI Total variaram, sendo predominante o aumento de escores de QI na segunda avaliação, para a maioria dos alunos (82,1% dos alunos apresentaram uma variação no escore total de QI de 1 a até 16 pontos). Com relação ao decréscimo nos escores de QI, nas três salas, 10 alunos apresentaram decréscimo de valor na segunda medida de QI, variando de 1 a 7 pontos do escore total. A Tabela 2 também mostra os valores dos escores de QI (WISC) nas duas avaliações para os alunos nas três salas. A primeira avaliação do WISC resultou em escores de QI que variaram entre QI 51 e QI 110 na Sala 1; QI 58 e QI 101 na Sala 2 e QI 51 e QI 93 na Sala 3. Na segunda avaliação do WISC, os resultados dos escores mostraram uma variação de QI. 62 a QI 115 na Sala 1, QI 60 a QI 98 na Sala 2 e QI 60 a QI 101 na Sala 3. As médias de QI. Totais iniciais foram as de 80,2 (Sala 1); 76,4 (Sala 2); e 70 pontos (Sala 3), enquanto que, na segunda avaliação, as médias foram as de: 86,1 (Sala 1); 80,5 (Sala 2); e 76 pontos (Sala 3). Nas duas avaliações, os dados de QI de Execução foram, em média, maiores que os dados de QI Verbal para todos os alunos nas três salas.⁴

As classificações de Inteligência - resultantes do teste WISC- baseiam-se em intervalos de valores de escores de QI descritos em Wechsler (1949), e podem ser agrupados em três faixas de classificações: as consideradas *acima da média* da população (Superior e Muito Superior), as consideradas *na média* da população (sejam Médias Inferiores, Médias, e Médias Superiores) e, por fim, as consideradas *abaixo da média* da população (Limítrofe e Deficiente Mental).⁵

Nas duas avaliações, não houve, em nenhuma sala, a classificação de inteligência *acima da média* (Superior ou Muito Superior). As classificações de inteligência *média* na primeira avaliação, corresponderam na Sala 1 a 52,4% dos alunos e, na segunda, esse número aumentou para 71,4%. A Sala 2 apresentou quase a metade da sala (45%) com inteligência *média*, na primeira avaliação, e esse percentual aumentou para 60% na segunda avaliação, e a Sala 3 apresentou 59% de alunos com inteligência *média* na

segunda avaliação. As classificações de inteligência *média* na primeira avaliação, corresponderam a metade dos alunos (47,6%) e, na segunda, reduziu para 28,6% sendo os demais alunos com inteligência *abaixo da média*. A Sala 2 apresentou 55% com inteligência *abaixo da média* na primeira avaliação, e diminuiu para 40% na segunda. A Sala 3 apresentou a maior porcentagem de classificações de inteligência *abaixo da média* na primeira avaliação e essa porcentagem diminuiu na segunda avaliação.

Temos, então, que das três salas, a Sala 1 apresentou classificações de inteligência *acima da média* nos dois momentos de avaliação; no entanto, na segunda avaliação, ocorreu acréscimo de escores de QI para muitos alunos, o suficiente para que as classificações de inteligência determinadas pelos escores. Se pensarmos em todo o grupo de participantes, no geral, observa-se que as classificações de inteligência foram alteradas a medida que os escores de QI. A Figura 1 mostra as porcentagens das classificações, para todos os alunos, nos dois momentos das avaliações.

Nota-se que, de todos os alunos avaliados, 59% deles obteve classificação de inteligência *abaixo da média* na primeira avaliação do WISC, e na segunda avaliação desse mesmo teste um contingente de 41% de alunos.

Classificações de Inteligência



obter uma classificação de inteligência mediana (*normal*). Mesmo que muitos alunos tenham mantido suas classificações de inteligência *abaixo da média* ou na *média*, da primeira para a segunda avaliação do WISC, no geral, houve uma alteração na segunda medida do WISC, isto é, a maioria dos resultados obtidos, mediante a avaliação no teste, concentrou as classificações *na média* e não *abaixo da média*, como na primeira medida.

Relação entre Quociente de Inteligência (WISC) e Aquisição de Leitura

No geral, computando-se as três salas, a média de palavras lidas foi de 43% na primeira avaliação e de 60,8% na segunda e a média do escore de QI Total inicial foi de 75,5 pontos na primeira avaliação e de 80,7 pontos na segunda. Ou seja, no geral, houve aumento nos escores de QI assim como aumento na porcentagem de acerto na leitura das palavras avaliadas.

Tanto alunos com classificações de inteligência *média* quanto os relacionados como *abaixo da média*, apresentaram leitura de palavras na primeira e na segunda avaliação. Dos 23 alunos com classificação de inteligência *média*, 15 deles (65,2%) leram todas as palavras na segunda avaliação (sendo que desses, 8 já haviam lido todas as palavras na primeira avaliação). Dos 27 alunos com classificação de inteligência *abaixo da média*, 10 deles (37%) leram todas as palavras na segunda avaliação, sendo que desses, 6 já haviam lido todas as palavras na primeira avaliação. Embora tenha havido mais alunos que leram todas as palavras nas duas avaliações, classificados com inteligência *média*, não é possível afirmar que essas classificações tenham relação com o desempenho em leitura, pois

também houve alunos, considerados com inteligência, que leram todas as palavras na segunda avaliação.

Em geral, houve aumento no escore de QI Total e aumento nos escores de QI de Execução, para todos os alunos; no entanto, esses desempenhos não estavam associados entre si. Uma análise de correlação entre a possibilidade da correlação entre os resultados do WISC (escores de QI Total e de QI Verbal) para todos os participantes mostrou que a inexistência de correlações entre os resultados pode ser visto na Tabela 3.

A correlação entre os resultados de QI Total e de QI de Execução foi significativa (parte superior da Tabela 3), mas menor do que se esperar pois esta correlação entre os resultados de QI Total e de QI de Execução é menor do que a correlação entre os resultados de QI de Execução e de QI Verbal. A correlação entre os resultados de QI de Execução e de QI Verbal é menor do que a correlação entre os resultados de QI Total e de QI Verbal, mas maior do que a correlação entre os resultados de QI Total e de QI de Execução.

No entanto, mesmo assim, existem correlações entre os resultados de leitura e os resultados de QI Total e de QI de Execução, mas essas correlações são praticamente inexistentes. Se houvesse uma correlação entre essas variáveis, a correlação entre os resultados de QI Total - ou qualquer correlação entre os resultados de QI de Execução e de QI Verbal - teria que ser menor do que a correlação entre os resultados de QI Total e de QI de Execução. As correlações entre os resultados de QI Total e de QI de Execução e de QI Verbal foram calculadas para cada uma das três salas de aulas, isoladamente, e para todos os participantes também foi calculada a correlação entre os resultados de QI Total e de QI de Execução e de QI Verbal.

Tabela 3

Correlações Cruzadas no Mesmo Momento e em Momentos Distintos entre as Variáveis WISC (QI Total, QI de Execução e QI Verbal) e a Aquisição de Leitura

correlações para os dois tipos de escores empregados e os resultados apenas confirmaram o que já fora observado e descrito para todo o grupo de alunos⁶.

Para melhor analisarmos a relação entre o desempenho em leitura e a variação dos escores no WISC, uma vez que o repertório inicial em leitura foi diferenciado nas três salas, os alunos foram agrupados em três sub-grupos, tendo em comum os seus desempenhos na avaliação de leitura: alunos que não aprenderam a ler (Grupo A), os que estavam adquirindo a leitura (Grupo B) e os que já liam desde a primeira avaliação (Grupo C).

De todo o grupo de alunos, 11 alunos constituíram o Grupo A, pois não apresentaram leitura na primeira nem na segunda avaliação. Quatorze alunos constituíram o Grupo C, pois apresentaram a leitura de todas as palavras nas duas avaliações. Um pequeno grupo de 6 alunos constituiu o Grupo B, pois esses alunos apresentaram uma mudança mais consistente no desempenho em leitura, com nenhuma leitura na primeira avaliação e leitura das palavras igual ou maior a 50% na segunda avaliação. Desse grupo, apenas 2 alunos que não leram nada na primeira avaliação leram todas as palavras na segunda avaliação, enquanto que os demais alunos leram entre 50% e 80% das palavras (53,3%, 60%, 66,7% e 80%). A Figura 2 mostra a variação do QI Total medido pelo WISC nesses alunos, distribuídos nos referidos

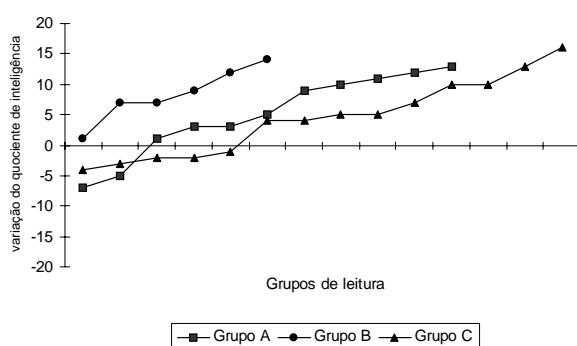
leitura das palavras, uma vez que todos apresentaram decréscimo de valor no QI Total na primeira avaliação. No Grupo A, apenas 2 alunos apresentaram decréscimo de valor no QI Total. No Grupo B nenhum aluno, dos 6 apresentou decréscimo de valor nos QIs, assim uma variação positiva de até 12 pontos. Houve um aumento nos escores de QI Total de todos os alunos, nos três sub-grupos, quer os que não aprenderam a ler durante o ano (Grupo A), quer os que já liam desde o início do ano (Grupo C), e os que apresentaram uma aquisição de leitura.

Discussão

Em geral, a leitura das palavras avançou para todos os alunos, nas três salas. O avanço na leitura, em média, foi o da Sala 1 (Ciclo 1), nas duas avaliações, o que pode estar relacionado ao fato de os alunos desta sala estarem ingressando na sala, estarem tomando contato com os sistemas sistemáticos de ensino pela primeira vez. A maioria dos alunos desta sala encontrava-se na faixa etária (7 a 8 anos e 11 meses) em relação às outras duas salas.

Todos os alunos ficaram expostos diariamente, pelo menos 6 meses, a métodos de ensino que favoreceram suas habilidades acadêmicas. Na segunda avaliação, 14 alunos leram palavras simples (dissílabas e trissílabas), 5 alunos apresentaram índice de leitura menor que 50% e 14 alunos estavam capazes de ler nenhuma das palavras avaliadas. Isso indica que o processo de alfabetização é mais lento para a leitura de palavras simples, incluindo a leitura de palavras compostas, de construções de frases e a interpretação de textos. Os resultados deste estudo podem indicar que alguns índices de leitura das palavras simples foram baixos, para a idade da segunda avaliação.

A média de QI Total medido pelo WISC, nas três salas, aumentou da primeira para a segunda avaliação, com uma média de QI Total de 100,00.



contrárias. Alunos que já liam na primeira avaliação e outros que liam pouco ou não liam nada, obtiveram acréscimo ou decréscimo nos seus escores de QI independentemente de seus desempenhos na segunda leitura. Uma análise mais restrita, sugerida pela hipótese de que talvez o processo de aprendizagem de leitura pudesse, de alguma maneira, estar influenciando os ganhos nos escores de QI, relacionou a leitura e os escores do WISC apenas daqueles alunos que mostraram, de alguma forma, estarem em processo de aquisição de leitura simples, descartando os alunos que já liam e os que não aprenderam a ler. Neste caso, houve aumento dos escores de QI para os 6 alunos desse grupo, mas tais dados não podem ser relacionados entre si, nem tampouco garantir uma análise mais conclusiva. Isto porque, neste caso, os dados são escassos e a relação observada entre as variáveis QI e Leitura pode ter ocorrido de maneira esporádica; além disso, para estes 6 alunos os ganhos na leitura das palavras não foram efetivos (somente 2 alunos não leram nada na primeira avaliação e passaram a ler todas as palavras, na segunda). Daí, sugerem-se novas investigações neste sentido.

Uma concepção tradicional sobre inteligência tem preconizado que, de acordo com as classificações de inteligência determinadas pelos resultados do WISC, os alunos que se encontram na faixa *média*, estariam aptos a se alfabetizarem e os alunos com classificações *abaixo da média* necessitariam de recursos especiais de ensino. As classificações de inteligência a partir do desempenho no WISC, para todo o grupo de alunos, foram em ambas as avaliações na *média* e/ou *abaixo da média* tendo sido observada, no geral, uma mudança de classificação de uma avaliação para a outra e, ainda, não relacionada aos ganhos em leitura. A relação entre a classificação de inteligência *média* para possíveis aprendizes e *abaixo da média* para possíveis não-aprendizes na aprendizagem de leitura não foi verdadeira, pois em ambos os casos o desempenho na segunda avaliação em leitura não teve relação com a classificação da inteligência inicial (primeira avaliação - WISC®). Isso é, de fato, uma indicação de que

considerados *normais* pois aumentaram os escores de QI. Como prever, então, já na primeira avaliação, que nível de inteligência o futuro escolar teria? Se, na primeira avaliação, os alunos estavam no nível médio do ano, na segunda avaliação, os mesmos alunos estavam em níveis diferentes - e mais altos - e, portanto, com níveis de inteligência? Este questionamento é de suma importância, uma vez que a preocupação de autores como Almeida (1992), Fonseca (1987), Kassab (1993), Maia (1997) e Salazar (1997) com os resultados psicológicos que, baseados em classificações de QI, têm em geral determinado rotas de atendimento e de encaminhamento de alunos que apresentam fracassos aos alunos sob uma perspectiva de desempenho imutável.

O estudo enseja futuras investigações que possam explicar os QI Total obtidos no teste de leitura. Pode-se sugerir que os resultados obtidos foram suficientes para prever a leitura de palavras simples e a leitura de palavras complexas, que estavam altamente correlacionados. A discussão deve ser feita, no entanto, sobre o que isto é, entre um teste de inteligência e a habilidade de leitura, extrapolação de resultados de um teste para outras habilidades. A discussão deve ser feita, também, sobre a necessidade de outras investigações que possam esclarecer a cuidadosa sobre o uso de testes de inteligência e de testes psicológicas como instrumentos de avaliação e de previsão no desempenho escolar dos alunos. A discussão deve ser feita, também, sobre as questões que seriam imprescindíveis para a formação de educadores, profissionais e pesquisadores da Educação Especial.

Referências

- Almeida, L. S. (1992). Inteligência e aprendizagem: a sua formação e a sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 11-18.
- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos*. São Paulo: Pioneira.
- Bima, H. J. (1982). *Validade do conceito de inteligência*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Universidade Federal de Santa Maria.
- Bortolozzi, A.C.P. (1997). *Aprendizagem de leitura de crianças com história de fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Universidade Federal de Santa Maria.

- Fonseca, M. L. (1997). *Diagnóstico de repertórios iniciais de leitura e escrita: Uma análise baseada na concepção de relações de equivalência*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- Fonseca, M. L., Fonseca, M. G., Bortolozzi, A. C., Bernardes, A.C., Carvalho, A. E. N., Gallo, E., Colenci, A. T., Nono, M. A., Arioli, V. C., de Souza, D. G., de Rose, J. C. & Hanna, E. S. (1995). Avaliação de um instrumento para caracterização dos repertórios de leitura e escrita de alunos do Ciclo Básico [Resumos]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Anais, XXV Reunião Anual de Psicologia* (p. 428). Ribeirão Preto, SP: SBP.
- Fonseca, V. (1987). *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gatti, B. A., Patto, M. H. S., Costa, M. L., Kopit, M. & Almeida, R. M. A. (1981). Reprovação na 1^a série da 1^o grau: Um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 3-13.
- Glasser, A. & Zimmerman, I. (1977). *Interpretación clínica de la escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC)*. Madrid: TEA.
- Gould, S. J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hickel, N. (1992). A inteligência é um processo e não um dom: Fica-se mais inteligente porque se aprende. Em E. P. Grossi (Org.), *Paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs*. New York: Oxford University.
- Kassar, M. C. M. (1995). *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais: Série Educação Especial*. Campinas, SP: Papirus.
- Leite, S. A. S. (1988). O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69, 510-540.
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de Doutorado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Maia, A.C.B. (1997). Avaliação psicológica: Uma reflexão. *vista Mimesis*, 18(1), 119-126.
- Nunes, T., Buarque, L. & Bryant, P. (1992). *Dificuldades de leitura: Teoria e prática (Vol.47)*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Q. L. (1986). *Estudo psicométrico de quatro instrumentos de avaliação de prontidão para a leitura e escrita*. Tese de Doutorado não-publicado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Universidade de São Paulo, SP.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pobre: um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121.
- Rodrigues, O. M. P. R. (1995). *Desempenho de entrada em busca de relação*. Tese de Doutorado não-publicado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, SP.
- Salazar, R. M. (1997). *O laudo psicológico e a classe especial: psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. NY: Psychological.
- Ysseldyke, S. (1991). *Avaliação em educação especial e correção*. São Paulo: Cortez.

Sobre as autoras

Ana Cláudia Bortolozzi Maia é Psicóloga, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Doutoranda em Educação pela UNESP, Marília/SP. Atualmente é Docente do Curso de Graduação em Psicologia lotada junto ao Departamento de Psicologia da UNESP, Rio Claro/SP.